UNE RÉUSSITE POUR TOUS • UNE RÉUSSITE POUR TOUS • UNE RÉUSSITE POUR TOU

# Dossier
# Une réussite pour tous



## DÉCROCHEURS D'ÉCOLE

L'ancien ministre Luc Chatel nous en annonçait 223.000 entre juin et octobre 2011. Devant un tel chiffre, on ne peut que se demander s'il s'agit d'un épiphénomène, d'une crise sociétale profonde ou plus simplement d'une erreur statistique!

Mais qu'entend-on par « décrocheur »? Et pourquoi est-il toujours à l'ordre du jour, à l'aube de la refondation de l'école, de lutter contre ce désamour que manifestent certains jeunes pour leur scolarité?

Vincent Peillon et George Pau-Langevin le réaffirment dans leur *Lettre à tous les personnels de l'Éducation nationale* du 26 juin 2012 (chapitre X): « La lutte contre le décrochage scolaire est plus que jamais une priorité nationale ». Les enjeux pour l'avenir de l'école se resserrent vers une égalité plus grande dans la réussite des élèves, vers la réduction des sorties sans qualification, vers l'insertion professionnelle. Mais cet idéal n'est pas nouveau; un cadrage national existe depuis 1982 au travers de différents programmes, lois d'orientation, lois quinquennales, DIJEN et MGI…

Quels sont les dispositifs nationaux actuels? Quelles sont les solutions apportées au niveau local? Et nous-mêmes, que pouvons-nous mettre en place dans nos établissements?

### STRATÉGIE EUROPE 2020

La commission européenne de mars 2010 a présenté sa nouvelle stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive destinée à relancer l'économie européenne. Elle remplace et prolonge la précédente stratégie décennale de Lisbonne et pose les grands enjeux européens en matière d'éducation. L'Union européenne (UE) se mobilise pour la réduction de l'abandon scolaire et la France est, là encore, une très mauvaise élève puisqu'elle ne parvient pas à réduire la part des jeunes qui échouent, ni l'impact des inégalités sociales sur les parcours scolaires.

Il devenait nécessaire, au préalable, de s'accorder sur une définition commune du « décrochage scolaire ». En effet, on entendait précédemment par ces termes un abandon de la scolarité, sans diplôme de niveau V, ou, par assimilation, un jeune en risque de rupture scolaire.

### NOUVELLE DÉFINITION DU DÉCROCHAGE

Cette question de la définition pourrait paraître mineure mais, en fait, c'est elle qui détermine la population-cible des actions. Il faut savoir exactement de qui l'on parle car, au fil du temps et des lieux, il ne s'agit pas toujours des mêmes jeunes.

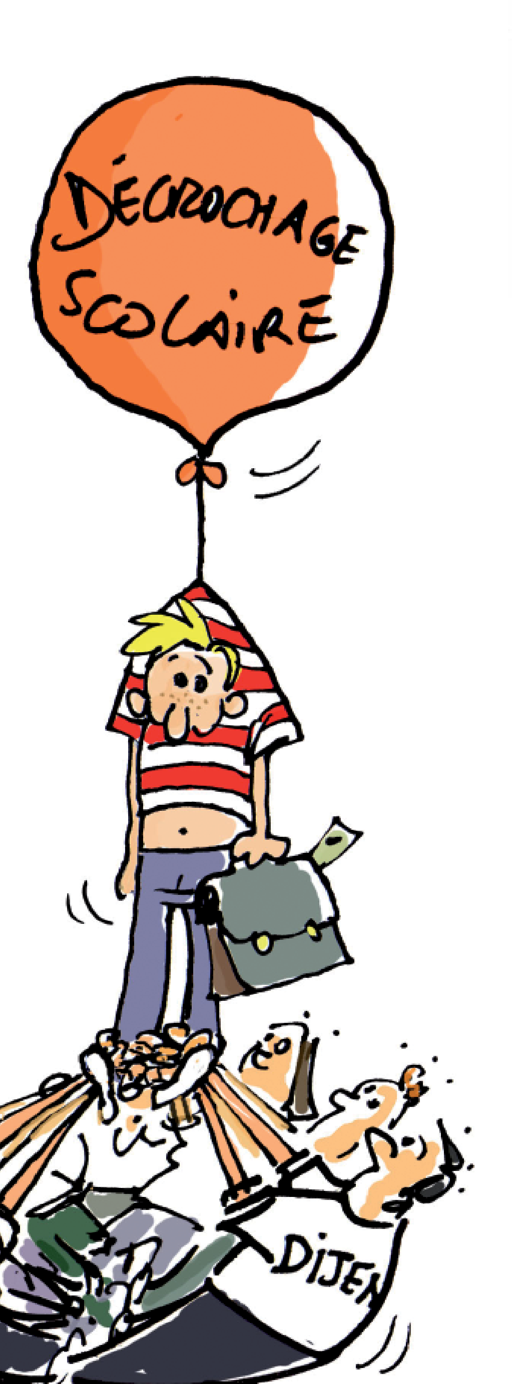
De « sans diplôme de niveau V » qui était la définition initiale, on est passé à celle de « sans qualification » (pas atteint la dernière année de formation menant au diplôme) et l'UE, elle, parle désormais de « sorties précoces » et cible les 18-24 ans qui n'ont pas terminé avec succès un enseignement secondaire de second cycle.

Le décret n°2010-1781 du 31 décembre 2010 fixe cette définition: « Sont considérés comme décrocheurs les jeunes de plus de 16 ans, scolarisés l'année précédente, qui ont quitté une formation de niveau IV ou V sans avoir obtenu le diplôme sanctionnant cette formation ». La grande nouveauté est donc l'inclusion des formations de niveau bac dans la délimitation du public de décrocheurs, ce qui semble cohérent au vu de la rénovation de la voie professionnelle et des nouveaux objectifs de 50 % d'une classe d'âge en post-bac.

Comprendre les processus de déscolarisation demanderait une analyse très fine des mécanismes complexes et multifacto-






riels qui poussent un jeune à sortir prématurément du système. Ce ne sera donc pas l'objet de cette publication.

La première nécessité était plutôt de pouvoir les quantifier, ce qui paraît simple à première vue mais se révèle d'une comptabilité assez obscure car il faut se doter d'indicateurs qui font sens à tous et sont traçables dans le temps.

### LES PLATEFORMES DE SUIVI ET D'APPUI AUX JEUNES SORTANT PRÉMATURÉMENT DU SYSTÈME DE FORMATION INITIALE

Les articles L.313-7 et L.313-8 du *Code de l'éducation* donnent l'obligation aux établissements d'assurer le suivi du devenir des élèves. Plusieurs dispositions en faveur des jeunes sortant prématurément du système de formation initiale sont issues de la dynamique « espoir banlieues » et du plan d'urgence de Martin Hirsch en faveur des élèves.

Au niveau territorial aussi, des plateformes sont créées par cet article du *Code de l'éducation* du 24 novembre 2009. Ces plateformes sont co-pilotées à l'échelon départemental par les DASEN, les préfets et les directeurs régionaux de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt. Une contractualisation est prévue avec les régions qui ont de plus en plus de compétences en matière d'éducation et de formation. Les plateformes sont chargées de mettre en œuvre les modalités les mieux adaptées pour assurer le suivi de la situation des jeunes. La coordination locale pour l'accompagnement est renforcée autour des différents acteurs comme l'EPLE, la MGI, les CIO, les PAIO et les missions locales…

Afin d'améliorer le repérage, un outil d'échange d'informations est créé courant 2011 : SIEI (système interministériel d'échange d'informations).

### SIEI

Cette base de données commune est censée établir la liste des décrocheurs. Le serveur se nomme RIO et est alimenté par les différentes bases d'élèves ou d'apprentis des établissements publics et privés de l'Éducation nationale ou de l'agriculture mais aussi des CFA et des missions locales. Le but est d'obtenir une liste aussi réaliste que possible afin de contacter ces jeunes sans solution et de leur proposer une re-scolarisation, des formations continues ou de les aider à rechercher un emploi. Les premiers brassages de données ont fait remonter des chiffres stupéfiants…

### DE BONNES INTENTIONS

Le système, balbutiant, a demandé de nombreux paramétrages faisant

apparaître des incongruités, l'incapacité de détecter les déjà diplômés, les élèves passant du public au privé, les changements d'académies… La date d'abondement par les CFA étant postérieure à la date de la première campagne, des milliers de jeunes engagés entre octobre et décembre sur des contrats d'apprentissage sont apparus comme décrocheurs!

La remontée vers RIO interroge également sur nos pratiques en établissement: outre les erreurs de saisie de dates, d'INE, les motifs de sorties ne sont pas toujours bien renseignés. Manque de fiabilité des bases du privé, disparition des jeunes dans les formations de santé, engagement dans les armées, incarcérations…

Quand les listes sont arrivées dans les établissements, il a fallu remonter les manches et passer des soirées au téléphone pour séparer « le bon grain de l'ivraie ». Encore une charge supplémentaire pour nous car nous n'avons, la plupart du temps, pas pu confier cette tâche à nos secrétariats déjà surchargés!

Manifestement, le système demande à être perfectionné et n'a fait qu'engendrer une certaine perplexité, effet renforcé en pleine période pré-électorale puisque annoncer un taux démesuré de décrocheurs en 2011 puis le réduire d'un tiers en 2012 aurait pu apparaître comme une manœuvre électoraliste…

### ET SDO?

Autre usine à gaz, SCONET-SDO, applicatif abscons malgré son objectif fort louable de repérer les décrocheurs dans nos bases internes. Produit entaché depuis sa naissance d'insurmontables difficultés technologiques: pour nous, c'est toujours non! Nous ne devons pas accepter ces produits imposés par les autorités académiques qui, de plus, nous compliquent la vie. Le boycott de ce produit peu fiable continuera donc!

Il n'en reste pas moins que l'exercice de détection des décrocheurs est difficile et que les chiffres sont, pour le moment, inexploitables.

### LA GUERRE DES CHIFFRES

Selon *L'état de l'école* de novembre 2011, près de 7,5 % des jeunes sortiraient de formation sans qualification! Luc Chatel a même annoncé 360.000 décrocheurs lors d'une interview au grand jury *RTL-LCI-Le Figaro* du 3 novembre 2011. Difficile de se retrouver dans cet imbroglio de chiffres contradictoires. La variabilité des critères statistiques retenus, selon qu'il s'agisse de l'INSEE, du CEREQ, du ministère de l'Éducation nationale ou de l'Union européenne, prête à confusion et n'éclaire en rien les résultats du système éducatif. Les chiffres sont incohérents, non significatifs et non compatibles au fil des ans! L'Europe fixe à 10 % les sorties précoces et nous serions à 12,6 %: tout converge vers une surévaluation des sorties et une impossibilité d'avoir des données comparables dans le temps.

En fait, nous sommes dans l'impossibilité d'obtenir des données comparatives puisque la définition de « décrocheur » a évolué au fil du temps. Certains organismes démontrent même que le nombre de sorties sans diplôme diminue et que la croissance des chiffres n'est que l'émergence de la visibilité du problème, voire que l'on fabrique une population problématique au fil des politiques publiques!

### LES BONNES PRATIQUES

Lutter contre le décrochage, c'est anticiper, prévenir, le premier levier étant bien sûr d'assurer une bonne orientation des élèves de 3e. Encore trop de collégiens choisissent par défaut. Il faut favoriser les actions de bassin qui vont vers une meilleure information du jeune et de sa famille, former régulièrement les professeurs principaux, établir un programme d'orientation avec les COP, avec un objectif central: faire que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société.

### ANTICIPER

C'est analyser l'affectation, les seuils, les capitaux de points des élèves dans AFFELNET, l'ordre de leurs vœux. Un jeune qui est affecté sur vœu 1 avec 1.500 points n'a une moyenne théorique que de 6 en 3e; il faudrait alors être vigilant et l'accompagner davantage! On peut également prévoir les difficultés des élèves issus de SEGPA, de DP6, ceux affectés en vœu 2 ou 3, ceux affectés tardivement…

### SÉCURISER

Sécuriser au maximum les parcours en évitant les ruptures, en collaboration avec la MGI par l'intermédiaire des différentes actions, des plateformes de remobilisation, des formations d'initiative locale, scolariser un jeune n'ayant pas eu d'affectation dès le jour de la rentrée, comme les autres, sur ces classes à projet d'insertion.



UNE RÉUSSITE POUR TOUS • UNE RÉUSSITE POUR TOUS • UNE RÉUSSITE POUR TOUS • UNE RÉUSSITE PO

**ADAPTER LES PARCOURS**

Les adapter par des changements d'orientation, des passerelles; accorder une certaine porosité dans un réseau d'établissements; envisager des enjambements dans un cycle pour individualiser les cursus; innover en créant des formations d'initiative locale… Développer les stages d'adaptation, les immersions de découverte. Nous devons être capables de proposer du « cousu main » à ces élèves en risque de décrochage.




**ACTIVER LES DISPOSITIFS DE VEILLE**

Être en alerte, construire des liens entre les équipes, les CPE, infirmières, coordonnateur MGI, ASS et développer tout ce qui peut éclairer sur la personnalité et l'adaptation du jeune à sa scolarité, comme le test LYCAM, comme les conseils de premières observations du premier demi-trimestre. Il ne faut plus se borner à utiliser uniquement les indicateurs d'absentéisme scolaire; l'absentéisme n'est pas l'unique symptôme du décrochage; quand un jeune commence à s'absenter, c'est que la « maladie » est déjà déclarée!

**CLARIFIER L'OFFRE DE FORMATION**

La clarifier notamment dans le cadre des lycées des métiers en proposant tous les niveaux et toutes les modalités de formation pour un même métier; recréer des formations de niveau V qui se sont tellement raréfiées depuis quelques années.

**DÉMÊLER LES PARADOXES**

Plusieurs paradoxes demeurent:

- le bac pro 3 ans était censé apporter une égale dignité entre les 3 voies de formation, générale, technologique et professionnelle. Un jeune quittant son bac pro en fin de 1re fait désormais partie des décrocheurs, même s'il valide une certification de niveau V!
- Supprimer massivement l'offre de formation de CAP génère une hétérogénéité assez improductive dans les classes. L'accompagnement ne peut pas tout pour compenser cette disparité; ce sont donc encore les plus fragiles qui en font les frais…

Plusieurs freins à la prise en charge des décrocheurs détectés dans nos plateformes subsistent:

- La loi Cherpion sur l'apprentissage n'est pas souvent appliquée, faute de places dans les CFA: un jeune se retrouvant sans employeur devrait pouvoir rester au CFA plutôt que de rester… à la maison.
- Les missions locales déplorent le maintien du délai de carence d'un an avant la prise en charge des jeunes sans solution: il faut absolument que cette règle soit assouplie au niveau des formations financées par les régions. En effet, il faut sécuriser les parcours, éviter les ruptures, pouvoir reproposer immédiatement une formation à ces jeunes, et ne pas attendre qu'ils y soient éligibles à la fin d'une année de désœuvrement.

Le gouvernement précédent a mis beaucoup de temps à se mobiliser sur ce gâchis humain, préférant la répression (loi Ciotti sur la suppression des allocations familiales) à la construction d'une réelle politique de prévention.

Quantifier ces élèves décrocheurs relève de très bonnes intentions mais les indicateurs construits exigeraient d'être précisés et stabilisés si l'on ne veut pas risquer de décrédibiliser totalement l'école dans sa mission de donner à tous les jeunes un diplôme et une insertion sociale et professionnelle.

Enfin, il faut être réaliste: la rénovation de la voie professionnelle s'est montrée ambitieuse pour nos jeunes mais on ne peut pas vouloir tout et son contraire, exhausser le niveau de qualification et ne plus laisser sortir sans qualification! ■




Véronique TITEUX
Bureau national
vtiteux@orange.fr

# Faut-il supprimer la notation ?

*Pierre Merle*, sociologue, agrégé de sciences économiques et sociales et professeur d'université (IUFM et université européenne de Bretagne), expert à l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, souhaite ouvrir le débat sur l'impartialité et l'utilité de la notation en se basant sur les études de docimologie (science de la notation) et les recherches en sociologie et psychologie de l'évaluation scolaire.*

**DEPUIS QUAND NOTE-T-ON LES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS ?**



**Pierre Merle :** La notation se développe parallèlement à la diffusion des diplômes, spécifiquement au cours de la première partie du XIXe siècle avec la création du baccalauréat en 1802, des concours de l'agrégation ou du brevet pour devenir instituteur. Ce sont les pratiques d'évaluation liées aux examens et concours qui se sont diffusées progressivement dans le quotidien de la classe où elles sont initialement absentes. Le rapprochement progressif des scolarités des catégories populaires et moyennes d'une part et aisées d'autre part, scolarités très différenciées au cours du XIXe, a renforcé le rôle de l'orientation, des notes et des examens. Le meilleur exemple est, à la rentrée scolaire de 1933, la création de l'examen d'entrée en sixième suite à la gratuité de l'enseignement secondaire qui devenait dès lors accessible aux enfants des catégories populaires. La sélection impose l'examen et le recours aux notes.

**QUELS SONT LES AVANTAGES ET LES INCONVÉNIENTS DE LA NOTATION CHIFFRÉE ?**

Dans le cadre des examens et concours, la note chiffrée permet, de façon relativement équitable, une sélection des élèves selon le niveau de compétences souhaité ou selon le nombre de postes disponibles sous réserve que ces modes de sélection reposent sur un nombre suffisant d'épreuves, voire une double correction en raison de la forte incertitude de la notation. La sélection par un examen anonyme est plus juste que l'achat des charges sous l'Ancien Régime ou le fait du Prince ! En ce sens, la notation doit être défendue.

Toutefois, toutes les études docimologiques menées depuis 1936 - date de la première grande recherche - aboutissent à la même conclusion : « dans la dispersion des notes, la diversité propre des correcteurs intervient pour une part plus importante que la diversité des copies ». Ce résultat a été constamment vérifié depuis. L'incertitude de la notation, souvent admise dans les disciplines littéraires, s'avère également présente dans les disciplines scientifiques. Même avec un barème très détaillé, les écarts de notation peuvent être de trois ou quatre points, voire davantage, sur une copie de mathématiques de terminale scientifique. La recherche la plus



récente, menée sur des copies de bac de sciences économiques et sociales débouche sur le même constat. Les écarts maximums de notation pour chaque copie sont de 9 à 11 points alors même que les correcteurs se sont mis d'accord sur une grille de correction. L'idée d'une note exacte, d'une mesure indiscutable des compétences des élèves, est une des croyances de l'institution scolaire. La note permet seulement de distinguer des niveaux de compétences, de différencier les élèves excellents, bons, moyens ou faibles.

En l'absence d'anonymat, la notation des élèves est aussi sensible à la situation scolaire et sociale des élèves. A compétences égales, les enfants de cadres sont mieux notés que les enfants d'ouvriers, les filles que les garçons, les élèves « à l'heure » par rapport aux élèves en retard. Ces « biais sociaux de notation », constamment vérifiés dans les recherches de sociologie et de psychologie, sont indiscutables. L'inconvénient de la note, outre le fait qu'elle constitue une mesure imprécise et socialement biaisée des compétences, tient au fait qu'elle est une source de découragement des élèves, de stress, de décrochage et d'humiliation. J'en donne de nombreux exemples dans mon ouvrage *L'élève humilié*.

**NOTE-T-ON DIFFÉREMMENT À L'ÉTRANGER ? SI OUI, QUELLES SONT LES AUTRES FORMES D'ÉVALUATION UTILISÉES ? SONT-ELLES « MEILLEURES » ?**

En France, un certain nombre d'enseignants sont attachés à une grille de notation de 0 à 20 et utilisent même des demi-points qu'ils jugent indispensables alors que dans des pays tels l'Allemagne, la Finlande, les États-Unis, les grilles de notation sont beaucoup moins détaillées. En Allemagne, les notes vont de 1 (équivalent à un 9/10 en France) à 6 (la plus mauvaise note équivalente à 1/10). La note 6 étant rarement utilisée, la note 5 (équivalent à 1,1/10 à 4,9/10) est la plus usuelle pour indiquer à l'élève que son travail est insuffisant. Les bonnes notes sont ainsi, par construction, plus nombreuses que les notes faibles. Par ailleurs, si un élève échoue à un contrôle et obtient un 5 (équivalent à 1,1/10 à 4,9/10), il lui est possible d'accéder à la moyenne en obtenant seulement un 4. Les demi-points étant proscrits dans les pratiques de notation, le professeur est amené à pratiquer des arrondissements favorables aux élèves pour autant que leur attitude en classe et leurs progrès soient satisfaisants.

L'école finlandaise a aussi adopté un système de notation favorable aux élèves. Les notes vont de 4/10 (note la plus faible) à 10/10. La graduation des notes est la suivante : 4 (échec dans l'exercice), 5 (suffisant), 6 (moyen), 7 (satisfaisant), 8 (bien), 9 (très bien), 10 (excellent). Il n'existe ainsi qu'une seule note (4/10) pour indiquer à l'élève qu'il a échoué à l'exercice. L'intérêt de la notation finlandaise est d'une part de permettre à l'élève qui a échoué à un exercice (4/10) de conserver toutes ses chances d'avoir la moyenne (il lui suffit d'avoir un 6/10), d'autre part de valoriser la réussite (avec trois bonnes notes allant de 7/10 à 10/10 et une seule mauvaise note). Le principe des notes finlandaises est de réduire la démotivation liée aux notes basses, caractéristique du système éducatif français, et de récompenser davantage les bonnes copies.




**Y A-T-IL DES SPÉCIFICITÉS DANS LA NOTATION EN FRANCE, QUE L'ON SOIT EN COLLÈGE OU EN LYCÉE ?**

La spécificité des notes françaises est de se focaliser sur la moyenne. Il s'agit d'une norme aux effets potentiellement destructeurs. L'objectif du professeur n'est pas de parvenir à ce que la moyenne de la classe tourne autour de 10/20 mais de faire progresser au maximum ses élèves. La contrainte de l'évaluation finit par avoir autant d'importance que les apprentissages.

### CONCERNANT CETTE REMISE EN CAUSE DE LA NOTATION CHIFFRÉE, COMMENT SE POSITIONNENT LES ENSEIGNANTS, LES PARENTS, LES ÉLÈVES ?

Un récent sondage, réalisé en août 2012 par l'IFOP, donne des résultats *a priori* peu encourageants : 20 % des parents seraient favorables à « la suppression des notes à l'école ». La question de l'IFOP pose problème. Elle repose sur une confusion ordinaire entre notes et évaluation. Supprimer les notes ne veut pas dire supprimer les évaluations, notamment les évaluations formatives qui reposent sur des conseils aux élèves qui leur permettent de mieux comprendre leurs erreurs et de progresser. Si la question de l'IFOP avait été « Souhaitez-vous la mise en place d'une évaluation des élèves fondée sur des conseils personnalisés plus favorables à leurs progrès ? », une majorité des parents aurait probablement été d'accord. Le sondage de l'IFOP participe à la construction sociale de l'opinion publique et ne présente pas d'intérêt pour la connaissance et pour l'action. Il me fait penser à l'évaluation par sondage de la réforme des programmes primaires réalisée par Xavier Darcos. La question posée était à peu près celle-ci : « Êtes-vous d'accord pour une réforme des programmes de l'école primaire permettant aux élèves de mieux apprendre à lire ? » Inutile de vous indiquer quel avait été le résultat d'une telle évaluation ministérielle.

### QUEL EST LE RÔLE DES PERSONNELS DE DIRECTION SELON VOUS ?

Très important. Avec son expérience des conseils de classe, le chef d'établissement finit par avoir une connaissance des pratiques de notation des enseignants en poste dans son établissement. Il peut moduler les décisions d'orientation en fonction des pratiques de notation plus ou moins sévères. Il peut aussi légitimer les pratiques de notation sévères ou, au contraire, avec la retenue et les euphémismes habituels à ce type de réunion et en raison de la présence des parents, émettre des réserves sur les moyennes de classe basses, réserves qui seront comprises par le ou les professeurs concernés.

Dans la réunion du début d'année avec les professeurs, le chef d'établissement peut aussi insister sur la nécessité de soutenir les élèves en difficulté, d'éviter de mettre des notes décourageantes et montrer ainsi aux enseignants dans quel sens les efforts doivent être menés. Ce rôle est difficile à tenir parce que la légitimité du chef d'établissement en matière pédagogique n'est pas forcément reconnue par les professeurs mais c'est un rôle que le chef d'établissement peut (doit ?) toutefois tenir. L'autorité du chef d'établissement peut ainsi être au service de pratiques de notation encourageantes afin de réduire le décrochage des élèves. Il a été montré que le recours à des notes basses en début d'année réduisait les progrès des élèves par rapport à un barème indulgent.

La mise en place d'épreuves communes pour les classes de troisième, seconde ou terminale est également un moyen d'action puissant pour obliger les professeurs à mettre en commun leurs pratiques de notation et rendre celles-ci moins dépendantes de tel ou tel professeur. Ces épreuves mutualisées sont des incitations fortes à travailler sur des exigences communes, notamment dans la façon d'aborder les programmes. Cette mutualisation peut exercer un rôle important pour inciter au travail en équipe qui fait encore trop souvent défaut. Trop de professeurs se sont enfermés progressivement dans des pratiques de notation personnelles et discutables.



### SUPPRIMER LA NOTATION CHIFFRÉE DANS NOTRE SYSTÈME SCOLAIRE, CELA RESTERA-T-IL DE L'ORDRE DE L'UTOPIE ? QUELLES ALTERNATIVES ? DES CONSEILS ?

Supprimer la note n'est pas un but en soi. Substituer des évaluations formatives à des notes couperets serait déjà un progrès. Quant aux alternatives et améliorations des pratiques de notation, elles sont nombreuses. J'y consacre une grande partie d'un article qui sera publié en décembre prochain dans la revue *Regards croisés sur l'économie*. Ces améliorations ne pourront s'imposer que lorsque la question de l'évaluation des élèves sera réellement abordée dans la formation des futurs professeurs. ■

* Auteur, entre autres, de :
- *Les notes. Secrets de fabrication,* 2007, éditions PUF
- *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* PUF, 2012 (nouvelle édition mise à jour)
- *La ségrégation scolaire,* 2012, Repères, édition La découverte

Propos recueillis par Isabelle Poussard, permanente

# Classes « Ambition réussite », mode d'emploi

Frédéric Bablon

Principal
Collège Jean Campin
La Ferté-Gaucher
Académie de Créteil



Nommé sur le collège à la rentrée 2011, je fus frappé par le pourcentage d'élèves en difficulté qui arrivaient en sixième dans notre collège : plus de 50 % des élèves avaient été évalués en CM2 comme rencontrant des difficultés en français ou en mathématiques.



**ANALYSER**

Nous avons donc mené une réflexion au sein du collège sur cette réalité, dans le cadre des conseils pédagogiques et de nos demi-journées consacrées au projet d'établissement. Les questions liées à l'évaluation, à la place du travail personnel, à l'étayage nécessaire à apporter aux élèves pendant les cours ont très rapidement été soulevées.

Mon rôle de chef d'établissement « animateur pédagogique » a consisté à favoriser, à impulser cette réflexion et ces débats pédagogiques, et à inciter les collègues enseignants à prendre des initiatives pour proposer de nouvelles pistes d'action.

Quelques collègues du collège, soutenus par le directeur et les enseignants de notre SEGPA, ont commencé à poser un certain nombre d'hypothèses qui devaient s'avérer nécessaires au progrès des élèves : l'abandon des notes au profit de l'évaluation par compétences, le temps nécessaire à donner à certains élèves pour qu'ils comprennent, qu'ils recommencent pour mieux faire, l'étayage à apporter au sein du cours en favorisant la co-intervention.

**INNOVER**

De la mutualisation des expériences et de la réflexion des collègues impliqués est né le désir d'aller plus loin dans l'innovation, comme le permet l'article 34 de la loi de 2005. Le projet, qui a été ensuite validé comme « expérimentation innovante » par le rectorat de Créteil, s'inspire en partie de dispositifs efficaces qui existent dans certaines écoles européennes, particulièrement en Finlande. Le conseil pédagogique, puis le CA, ont été favorables par la suite pour consacrer 5 heures supplémentaire de notre DHG à ce projet qui associe une classe de 6e du collège et une classe de 6e de la SEGPA. Les classes sont sédentarisées dans des salles qui leur sont dédiées afin que les élèves se déplacent moins et s'approprient un espace sécurisant.

Les élèves ont été choisis pour certaines fragilités, en partenariat avec l'inspection primaire lors des commissions de liaison. Mais la classe reste hétérogène. Pas question de faire des classes de niveau ! L'effectif est maintenu à 25 ou 26 élèves. Les familles ont adhéré au projet en amont ; il s'agit donc d'élèves volontaires.

**METTRE EN ŒUVRE : DÉCLINAISON DES OBJECTIFS ET DES ACTIONS**

***Objectif 1*** : créer un environnement d'apprentissage chaleureux et accueillant et considérer l'enfant dans sa globalité (conception holistique de l'éducation finlandaise) avec pour but de développer chez les élèves « une saine estime d'eux-mêmes » (terme emprunté au *National Core Curriculum for Basic Éducation*).

ACTIONS : les élèves ont une salle dédiée (l'espace défini est ainsi plus sécurisant), une partie est aménagée en

E POUR TOUS • UNE RÉUSSITE POUR TOUS • UNE RÉUSSITE POUR TOUS • UNE RÉUSSITE POUR TOUS • U





coin détente; les enseignants sont plus accessibles: chaque élève dispose d'un tuteur qui le suivra plusieurs années ; les enseignants participent à des activités autres que leur matière d'origine ; le nombre d'enseignants par classe est plus restreint (la classe participe aussi à l'action EIST); des activités optionnelles sont proposées (cirque, théâtre, cuisine, couture…) qui permettent de développer certaines compétences et aptitudes corporelles et artistiques en augmentant l'estime de soi.

***Objectif 2***: Mieux aménager les rythmes scolaires.
ACTIONS: réduire les séances à 45 minutes puis une pause de 15 minutes dans la classe pour du repos, des activités ludiques ou des actions de remédiation; annualiser le temps d'enseignement pour, par exemple, concentrer temporairement sur une demi-journée l'horaire d'une discipline pour une réalisation collective.

***Objectif 3:*** Prendre en compte les potentialités de chaque élève et considérer que l'éducation ne se limite pas à la simple transmission de savoirs intellectuels. « Le but ultime de l'éducation est d'aider la personne à accomplir sa pleine humanité et à réaliser et actualiser ses potentialités les plus élevées, à atteindre sa stature la plus élevée. En un mot, l'éducation devrait aider l'individu à devenir le meilleur de ce qu'il est capable d'être, à devenir réellement ce qu'il est profondément à l'état de potentialités » (A. Maslow, *L'accomplissement de soi*, Eyrolles, 2004).
ACTIONS: prise en compte des potentialités des élèves avant l'entrée en 6e par une liaison plus importante entre le primaire et le collège; différenciation accentuée de l'enseignement, avec la possibilité de cours « à deux têtes », en co-intervention, le travail sur deux classes permettant de moduler le nombre d'enfants suivant les activités; possibilité d'avoir un enseignement optionnel pour optimiser des parcours individualisés et favoriser l'apprentissage de l'autonomie.

***Objectif 4:*** évaluation motivante, « l'école devant être une zone franche réservée à l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire et au développement de la curiosité naturelle » (N. Grubb, *Equity in Éducation*, OCDE, 2005).
ACTIONS: suppression des notes, évaluation par validation des compétences, auto-évaluation encouragée, pratique de l'évaluation guidée par le souci de ne pénaliser personne, en valorisant ce qui est su.

***Objectif 5:*** remotiver les apprentissages par une approche constructiviste; apprendre n'est pas empiler l'une sur l'autre des connaissances qui restent étrangères à l'élève, celui-ci n'arrivant pas à l'école vierge de toute connaissance mais tout imprégné de savoirs pré-existants. L'objectif est de construire un savoir plus élaboré, plus étendu et plus riche de sens.
ACTIONS: travailler en transversalité; proposer des projets pédagogiques innovants et ambitieux, variés et ouverts sur l'extérieur; favoriser le travail en équipe des élèves et des enseignants; développer l'expérimentation dans les phases d'apprentissage; encourager les interactions entre élèves aussi importante que la relation duelle professeur-élève.

***Objectif 6:*** favoriser l'implication des familles en tenant compte de leur diversité.
ACTIONS: les devoirs à la maison sont différenciés et clairement explicités aux élèves. Ils font l'objet d'un affichage en classe pour que ces derniers (et les enseignants!) soient toujours bien informés de ce qu'il y a à faire; participation des parents dans l'élaboration du projet d'établissement; intégration des familles dans la réalisation des projets pédagogiques.

***Objectif 7:*** apprécier et évaluer le fonctionnement général du dispositif.
ACTIONS: mettre en place un plan d'évaluation interne permettant de mesurer la réalisation des objectifs fixés pour une période donnée; mise en place d'un questionnaire à destination des élèves et des familles accessible par Internet pour faire progresser le dispositif en fonction des besoins et des ressentis réels; avoir une évaluation extérieure des pratiques avec la mise en place d'un partenariat avec une université.

***Objectif 8:*** améliorer les pratiques pédagogiques.
ACTIONS: mettre en place une collaboration plus étroite entre les enseignants du collège et des universitaires; développer les formations pour rendre l'enseignant plus imprégné des courants de la pensée scientifique en éducation; concevoir un statut « praticien-chercheur » et mutualiser les expériences.

**EN GUISE DE CONCLUSION**

Mon souhait de chef d'établissement est que cette expérimentation fasse des émules chez les professeurs en devenant de véritables « enseignants-chercheurs ». Les nombreuses autres actions qui se développent au sein du collège témoignent déjà de cette envie des collègues d'être des pédagogues qui innovent, qui se questionnent, pour le plus grand bénéfice de nos élèves. N'est-ce pas là d'ailleurs l'essence même de nos métiers ? ■

# Les enjeux de l'enseignement professionnel



## CHIFFRES ET CHIFFRES

D'un côté, les résultats au bac pro 2012 font apparaître un taux de réussite inférieur à celui des élèves ayant préalablement préparé un BEP. Mais ce sont 48.000 candidats de plus qu'en 2010 qui se sont présentés à la session 2011, et 35.000 de plus en 2012; la progression se poursuit. Si le taux de réussite a été moins élevé, « la part des bacheliers professionnels dans une génération a cependant augmenté de 4,8 points et atteint 19,1 % » et le rapport de la DEPP poursuit en rappelant qu'avant la réforme, environ la moitié des élèves de BEP poursuivait leurs études en baccalauréat professionnel. Ainsi la probabilité d'un élève entrant en BEP en 2008 d'atteindre le baccalauréat était de 27 %. En 2011, celle d'un élève entrant en seconde professionnelle est de 63 %.

De l'autre, le rapport de l'OCDE, *Regards sur l'école*, souligne que la scolarisation des 15-19 ans a diminué en France, passant de 89 % en 1995 à 84 % en 2010; plus préoccupante reste la difficulté d'insertion des jeunes quittant le système sans qualification: ils sont 71 % sans emploi ou inactifs contre 57 % en moyenne dans les 34 pays de l'OCDE. Selon Éric Charbonnier, spécialiste de l'éducation à l'OCDE, les taux de scolarisation en France demeurent élevés mais, malgré tout, il y a une nécessité de gérer l'échec scolaire et de gérer l'insertion de ceux qui sortent sans diplôme.

## VALORISER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Cela nécessite une meilleure valorisation de l'enseignement professionnel. La lutte contre le décrochage scolaire doit être une priorité; les sorties à l'issue de la première année de la voie pro sont fréquentes: elles concernent un élève de CAP sur cinq et un sur sept en seconde professionnelle (source DEPP). Dans le cadre de la réforme de la voie professionnelle, nous devons veiller à une optimisation de l'accompagnement scolaire qui peut prendre des formes très diversifiées mais qui doit pouvoir s'appuyer sur un travail en amont au collège et la généralisation de la référence au socle commun de compétences et de connaissances, ainsi que sur des liens accrus avec les entreprises. Mais la lutte contre le décrochage ne concerne pas les seuls lycées professionnels; elle interroge aussi la conception actuelle de l'orientation.




De plus, nous savons que les choses se jouent souvent dans les premières années de scolarisation; Éric Charbonnier précise que « l'échec scolaire qu'on peut mesurer à l'âge de 15 ans provient souvent de difficultés qui démarrent dès l'enseignement primaire ».

## LE PARADOXE DES INVESTISSEMENTS

Enfin un autre paradoxe souligné par le rapport de l'OCDE: ce sont des investissements supérieurs à la moyenne: 6,3 % du PIB pour une moyenne de 6,2 % dans les autres pays de l'OCDE; mais les dépenses par élève en primaire sont de 17 % inférieures à la moyenne et de 15 % supérieures dans le secondaire.

Vous avez dit refondation ! ■



Catherine PETITOT
Secrétaire générale adjointe
*cpetitot@ac-nice.fr*

# Les « cordées de la réussite »



***Dans la série des rapports de l'inspection générale, mis sous le boisseau mais publiés avec le changement de gouvernement en mai dernier, figure une première évaluation du dispositif des « cordées de la réussite » (*Les cordées de la réussite à l'épreuve de leur généralisation : observations, problématiques et préconisations - *juillet 2011). On ne comprend pas pourquoi ce* black-out*. Si ce rapport fait état de difficultés, rien n'est véritablement sujet à polémique.***

Après un rappel des objectifs du dispositif lancé en novembre 2008 (« développer l'ambition et la réussite scolaire qui, en raison de leur origine sociale ou territoriale, brident leur ambition scolaire ou ne disposent pas de toutes les clés pour s'engager avec succès dans une formation longue »), le rapport établit un premier bilan des actions mises en œuvre en 2009 et en 2010, en distribuant les bons et les mauvais points.

Les auteurs soulignent le succès quantitatif par le nombre de cordées : 142 en 2009, 254 en 2010 avec un objectif de 300 cordées en 2011 (allègrement dépassé avec 326 labels accordés pour 2012), par le nombre d'établissements partenaires (2.000 en 2012) et le nombre de lycées et de collégiens impliqués (50.000). Les moyens financiers engagés sont à la hauteur : l'État aura investi 8,6 millions d'euros en 2011.

## DIFFICULTÉS ET INSUFFISANCES

Parmi les difficultés ou les insuffisances, les inspecteurs regrettent que les zones rurales aient été oubliées, même si certaines académies ont fait montre d'une certaine souplesse, comme celle de Clermont-Ferrand. À l'exception des académies parisiennes, notamment Paris et Créteil, les périmètres se sont cantonnés aux découpages administratifs, délaissant ainsi des établissements proches d'académies limitrophes. Par ailleurs, le processus de labellisation, induisant automatiquement le financement, a mené à des financements approximatifs, sources de gâchis.

Plus gênant, le dispositif a parfois été détourné de son principe avec l'apparition d'établissements « alibis », présents sur le papier mais auxquels ont été substitués, sur le terrain, des établissements ne relevant pas de critères exigés. De même, la conception des parcours d'« excellence » varie d'un réseau à l'autre : une grande école n'a pas la même vision qu'un lycée proposant des STS. Dans cet esprit, les auteurs du rapport notent que les cordées fonctionnent souvent davantage comme un réseau installant un pré-recrutement à partir d'établissements sources, en contradiction avec les objectifs initiaux.

## LES PRÉCONISATIONS

Le rapport se termine par une série de neuf préconisations, de natures différentes, en réponse aux difficultés constatées : de manière synthétique, installer un « comité national d'orientation et de suivi » présidé par une « personnalité » afin de réaffirmer l'objectif et empêcher les dérives ; redéfinir les conditions du financement ; améliorer les conditions de l'évaluation par la mise en place de tableaux académiques ; favoriser le critère de proximité dépassant les seuls espaces académiques ; susciter l'implication des élèves par un engagement contractuel et la valorisation par l'intermédiaire des bulletins scolaires…




## LE RÔLE DES PERSONNELS DE DIRECTION

Notons que les inspecteurs généraux soulignent le rôle essentiel de la direction des établissements pour éviter le brouillage qu'induirait la multiplication de dispositifs désarticulés, pour assurer la cohérence des actions menées dans le cadre de la cordée, entre elles mais aussi avec les mesures connexes d'accompagnement et de soutien scolaire. Aussi préconisent-ils l'inscription des dispositions dans les contrats d'objectifs ! ■



Rodolphe ÉCHARD
Bureau national
*rodolphe.echard@ac-strasbourg.fr*

# Les internats d'excellence, un bilan mitigé

*En juin 2011 a été remis au ministre de l'Éducation nationale et à celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche un rapport conjoint des deux inspections générales sur La mise en place des premiers internats d'excellence à partir des données de l'année 2010-2011 (rapport n° 2011-057 de juin 2011). L'étude ne porte donc que sur les 13 internats d'excellence existant sur cette période alors que les données chiffrées ont sensiblement évolué depuis.*

*Le dispositif vise à proposer un accompagnement à des élèves méritants ne bénéficiant pas d'un environnement familial et social favorable à la réussite de leurs études selon deux modes: le premier est celui de l'internat d'excellence proprement dit dont tous les élèves sont internes au sein de structures exclusivement dédiées avec une scolarité pouvant être organisée au sein de l'internat d'excellence lui-même ou dans des établissements scolaires partenaires; le second consiste à réserver au sein d'internats existants des places labellisées* « excellence »*. Le rapport s'attache essentiellement au premier mode.*



**LA PREMIÈRE PARTIE DU RAPPORT ÉTUDIE LES CONDITIONS DE MISE EN PLACE DES INTERNATS D'EXCELLENCE**

Le rapport rappelle le lent déclin de l'internat depuis un demi-siècle en dépit des besoins qui subsistent et malgré diverses tentatives de relance depuis une quinzaine d'années. En 2008 est lancé le plan « Espoir banlieues » dont les internats d'excellence constituent la mesure essentielle du volet éducatif. Le projet, porté par trois ministères (Éducation nationale, Enseignement supérieur, Ville) a fait l'objet de divers textes dont la circulaire interministérielle du 8 juillet 2010 qui comporte un cahier des charges. Des « places labellisées » ont été réservées dans les internats existants avant que ne soient créés des internats nouveaux à l'instar de celui du collège-lycée de Sourdun (académie de Créteil) en 2009.

L'internat d'excellence se veut un dispositif nouveau et original car il n'offre pas seulement l'hébergement mais propose à l'élève et à sa famille un nouveau modèle de scolarisation qui répond à l'objectif affiché de l'égalité des chances, grâce à des conditions de travail optimales offertes à un public ciblé, celui des élèves d'origine modeste issus des quartiers. Il vise l'excellence sans pour autant accueillir des élèves excellents et se distingue de l'internat de réussite éducative (IRE) car il s'adresse à des jeunes motivés. L'accompagnement est le vecteur-clé de la réussite ; les enseignements dispensés dans l'établissement sont complétés par une aide après la classe (soutien, approfondissement). S'ajoutent des pratiques sportives, artistiques et culturelles.

Le volontarisme de l'État est fort. Dans le cadre du Grand emprunt de 2009, la politique d'internat d'excellence est, avec le programme CLAIR, un élément phare de l'éducation prioritaire. Cela explique à la fois l'ampleur des moyens engagés pour les dépenses en fonctionnement et en personnels et le rythme de mise en place. La loi de finances rectificative pour 2010 a créé le programme 324 « internats d'excellence et égalité des chances » avec une forte mobilisation de diverses institutions: ANRU [1], Acsé [2], fonds d'expérimentation pour la jeunesse ainsi que des financements privés (fondations, mécénat). S'il faut signaler la réactivité et l'efficacité des services publics, ces opérations, menées dans l'urgence, ont pu parfois poser problème en termes de fonctionnement et de cohérence du projet éducatif.

## Grande diversité de situations sur le terrain

L'impulsion majeure est venue du niveau national et a donné lieu à une forte couverture médiatique. Une importante mobilisation académique conduite par les représentants de l'État (recteurs, préfets de région), avec la nomination d'un pilote académique, a assuré la réussite de la mise en place rapide du dispositif mais les collectivités territoriales, en particulier les conseils régionaux, ont été inégalement et faiblement

impliquées pour des motifs divers (absence de concertation…).

Le rapport témoigne d'une grande diversité de situations sur le terrain, en raison de la pression de l'urgence avec de nombreuses solutions provisoires. La typologie est malaisée car les lieux d'implantation et les statuts juridiques sont très différents. La distinction majeure est celle qui s'opère entre les établissements qui accueillent dans leur internat des places labellisées « excellence » et les internats d'excellence de plein droit, dits « ex nihilo » pour lesquels on peut distinguer trois types de structure : des internats d'excellence entièrement autonomes où les élèves sont à la fois hébergés et formés, des internats d'excellence greffés sur l'existant, des internats d'excellence créés qui n'assurent que l'hébergement et l'accompagnement du soir, leurs élèves étant scolarisés dans divers établissements partenaires.

**Les budgets de fonctionnement sont confortables**

#### LA DEUXIÈME PARTIE ANALYSE LES CONSTATS ENREGISTRÉS SUR LE TERRAIN

Les moyens d'accueil témoignent de l'effort engagé ; les conditions d'hébergement sont inégales en raison des délais très courts dont disposaient les recteurs. Par contre les budgets de fonctionnement sont confortables et les dotations en ressources humaines sont exceptionnelles.

Le rapport étudie le recrutement et l'identité des internes accueillis. Si les modalités de recrutement ont été quelque peu improvisées, les profils sociaux et scolaires sont assez semblables d'un site à l'autre ; tous les internes ne relèvent pas de la politique de la ville, la part des élèves boursiers est importante sans être écrasante et, à la date de publication du rapport, les niveaux collèges et lycées sont très largement majoritaires.

***Les internes recrutés sont dans l'ensemble motivés et volontaires***

Le public n'est pas toujours celui attendu en raison des aléas du recrutement sur dossier, mais les internes recrutés sont dans l'ensemble motivés et volontaires. Cependant, une minorité ne correspond pas au public cible, il s'agit le plus souvent d'élèves perturbateurs ou souffrant de problèmes psychologiques, principalement des collégiens. Cela interroge la sincérité des dossiers établis par l'établissement d'origine. Les niveaux scolaires se révèlent parfois décevants. Des difficultés d'adaptation se posent parfois conduisant à des démissions ou à des exclusions (jusqu'au quart des effectifs).

Un important dispositif d'actions a été mis en place pour offrir dans un cadre structurant les moyens de la réussite aux élèves. Mais en raison des délais très courts de mise en place, les projets pédagogiques et éducatifs sont souvent inaboutis. Trois axes se dégagent : accompagnement personnel de chaque élève (aide au devoir en particulier), pratiques sportives, artistiques et culturelles (partenariat), ouverture linguistique et internationale. La prise en charge renforcée des élèves passe par un emploi du temps très contraint, des règles de vie exigeantes et fermes.

L'accompagnement pédagogique est partout présent ; il s'agit d'actions d'aide et de soutien au travail personnel effectuées par des assistants d'éducation ou des assistants pédagogiques, parfois des enseignants, avec une prise en charge quotidienne entre 17 h 30 et 19 h 00 le plus souvent. Mais certains intervenants recrutés parfois hâtivement répondent mal aux besoins. Le rapport des inspections générales déplore que les innovations pédagogiques soient peu présentes. Celles



observées sont parfois élaborées dans le cadre de l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005,

*Les projets sont lacunaires*

elles concernent l'organisation globale des horaires scolaires et périscolaires, la mise en place de groupes de besoin… Mais l'innovation provient parfois non de l'internat d'excellence mais de l'autorité académique (projet scientifique initié par le recteur à Langres).

Si l'offre socio-éducative est riche et diversifiée, on ne peut pas encore parler de véritables projets éducatifs mis en place de façon articulée et maîtrisée dans les internats d'excellence. Les projets sont lacunaires: absence de projets liés aux TICE, à l'éducation aux médias modernes.




Les partenariats sont nombreux (municipalités, universités, grandes écoles, clubs, associations, entreprises parfois…) ainsi que l'appui de services de l'État comme les préfectures et les DRAC et ils permettent d'élargir la palette des activités proposées aux internes. Une vaste opération est prévue en juin 2011 afin de rassembler à Valbonne des délégués de tous les internats d'excellence autour de rencontres sportives et d'échanges de travaux sur des thèmes culturels. Mais cette importante offre d'activités doit être mieux articulée avec les enseignements scolaires.

*Des réserves ou critiques apparaissent*

Dans un souci d'efficience, les internats d'excellence cherchent à se doter d'instances de suivi et de régulation. Le rôle des personnes en charge de la coordination et de l'animation est déterminant, d'autant plus si l'internat lui-même n'est pas un établissement. Des comités de suivi ou des cellules de veille sont mis en place pour mieux suivre les internes dans leur problématique personnelle. Cependant, la question de l'articulation entre la « vie scolaire » et l'enseignement reste pendante ; les équipes fonctionnent selon leur logique propre et communiquent mal.

Le ressenti de la part des bénéficiaires est positif; les internes interrogés, hormis les démissionnaires et les exclus, semblent conscients et satisfaits des atouts que leur offre une telle structure. Des réserves ou critiques apparaissent: éloignement de la famille et des amis, gestion du temps avec parfois une pléthore d'activités, manque de souplesse de l'encadrement, manque de liberté et d'autonomie. Les parents sont globalement reconnaissants envers l'institution; ils s'estiment correctement informés et adhèrent au projet; ils sont tenus informés par des réunions, par téléphone ou par Internet. Les études du soir et l'aide au travail personnel sont particulièrement appréciées.

L'évaluation du dispositif manque de recul quant à l'impact des mesures mises en place. On en reste au niveau de l'impression: il semble que les élèves ont progressé dans leurs résultats scolaires et que certains comportements se soient améliorés.

**LA TROISIÈME PARTIE PRÉSENTE LES DIFFICULTÉS IDENTIFIÉES ET LES VOIES DE REMÉDIATION**

Le rapport identifie quatre points de vigilance sur le principe et l'objectif de l'internat d'excellence, sur le financement des projets et des structures, sur le fonctionnement de l'internat, sur la formule des places « labellisées ».

L'internat d'excellence est un concept parfois mal compris, en par-



ticulier sur la notion d'« excellence », parfois perçue comme une condition de recrutement, alors que c'est ce qui est visé. Certains estiment le projet de distinguer positivement des élèves contraire au principe d'égalité républicaine. D'autres s'interrogent sur l'ampleur des moyens mis en œuvre, perçue comme simple mesure en trompe l'œil, dans un contexte de budget très contraint. Est dénoncé aussi le risque d'homogénéiser encore plus les quartiers défavorisés en les privant de leurs élèves les plus méritants. Les internats d'excellence sont perçus aussi comme une réponse partielle (les quartiers défavorisés des zones urbaines) à des besoins plus larges. Se pose ainsi la question du financement par l'Acsé (à hauteur de 2.000 € par interne) qui ne prend en compte que les élèves résidant en ZUS [(3)] ou dans les quartiers prioritaires des CUCS. L'Acsé se révèle être à la fois une aide et une contrainte. Se pose donc la question de l'origine territoriale des internes et des financements possibles.

*La cohabitation est parfois difficile entre les différents publics au sein des classes ou entre internes*

Des incertitudes pèsent sur la « soutenabilité » financière du dispositif en raison de coûts de fonctionnement élevés par rapport à un internat classique (personnels et activités d'accompagnement) et des coûts d'investissements dont certains ne peuvent se faire que dans le cadre d'une opération exceptionnelle comme le grand emprunt. Qu'en sera-t-il de la pérennité du dispositif en cas de restriction budgétaire ?

Le rapport met en évidence, sur le terrain, une situation et une pratique imparfaites. La cohabitation est parfois difficile entre les différents publics au sein des classes ou entre internes, avec des tensions qui apparaissent, ce qui traduit la difficulté à faire accepter la mixité sociale. Cela peut nuire à la notion d'« équité » au cœur des principes de l'institution scolaire. Le risque est aussi celui de l'effet « vitrine » qui sature des élèves trop sollicités par une offre surabondante. La cohérence globale du projet éducatif manque souvent.

Le rapport dresse aussi le constat de lacunes dans l'accompagnement des internes : les CDI qui devraient être un outil privilégié dans le dispositif pour l'apprentissage de l'autonomie et le travail d'approfondissement sont, sauf exception, peu disponibles. Les assistants d'éducation, faute de formation, ne sont pas en mesure d'apporter toute l'aide escomptée. L'inspection générale déplore par ailleurs que la fonction « orientation » soit complètement négligée.

Le rapport se penche sur la question des places labellisées. Ces dernières existent depuis le plan « Espoir banlieues » de 2008, et sont donc antérieures à l'ouverture de Sourdun. Il existe deux possibilités : des places « réservées » dans un internat existant pour des « élèves appliqués, souffrant dans leur environnement de situations difficiles compromettant leurs chances de réussite » (note aux recteurs et aux préfets du 23 mai 2008) sans que soient mises en place des actions de soutien particulières ; des places « labellisées » destinées à des élèves « sans difficulté scolaire majeure » issus d'établissements ZUS ou ZEP pour lesquels doit être conçu un projet pédagogique et éducatif. L'élève bénéficie de l'hébergement à l'internat grâce à une aide financière (Acsé ou fonds sociaux). Il bénéficie aussi de quelques actions : cadre de travail favorable, accompagnement scolaire par des études encadrées, ouverture culturelle et sociale. Mais cela pose le problème de la coexistence avec les internes de droit commun. Des lacunes et des difficultés sont identifiées : elles concernent le pilotage, l'accompagnement des élèves et le financement du dispositif. Une charte qui insiste sur la nécessité du projet pédagogique et éducatif souvent mal élaboré en raison de la mise en place dans l'urgence du dispositif a été mise en place par la DGESCO afin d'harmoniser les pratiques. Au lieu de concentrer des moyens dans quelques internats, le choix a été fait de mobiliser un grand nombre d'internats. Par ailleurs, les places labellisées sont rarement toutes occupées.



L'accompagnement scolaire et éducatif est le plus souvent limité faute de véritable projet et de l'absence de participation des enseignants. Le financement par l'Acsé est déterminant : 2.000 € (mais parfois moins) à l'interne et un poste de coordonnateur pour 12 internes, mais seule une minorité d'élèves répond aux critères définis par l'Acsé.

Le rapport formule des préconisations dans la perspective de l'extension du dispositif. Il faut en premier lieu assurer la pérennité financière de l'opération, ce qui suscite des inquiétudes. Les collectivités locales doivent être davantage associées afin qu'elles prennent en charge le fonctionnement et soient associées aux dépenses d'investissement des nouveaux internats.

Les objectifs des internats d'excellence sont à reformuler en précisant la notion d'« excellence ». Il faut privilégier les élèves désireux de réussir et élargir le public à d'autres élèves que ceux ressortissant de la politique de la ville, en particulier ceux des zones rurales pauvres. Les scolarités complètes doivent être privilégiées : entrée en sixième et en seconde. La montée en charge quantitative des effectifs ne doit pas nuire au suivi personnalisé.

*La procédure de recrutement doit être revue*

La procédure de recrutement doit être revue ; deux mesures sont proposées : l'établissement d'accueil doit être représenté dans la commission de recrutement (chef d'établissement et au moins un enseignant) ; les candidats et les familles doivent être reçus avant l'admission définitive pour jauger leurs motivations.

Un équilibre pertinent doit être trouvé entre activités scolaires et périscolaires afin d'éviter la sur-sollicitation et la dispersion.



Les internats d'excellence doivent être mieux responsabilisés et davantage acteurs de leur projet. Le recrutement sur profil des enseignants devrait être la règle pour avoir des intervenants motivés.

Les corps d'inspection territoriaux doivent être mieux mobilisés dans leur rôle d'accompagnement : profilage des postes, impulsion de pratiques pédagogiques innovantes, formation des personnels, prise en compte de l'orientation, préparation des procédures d'évaluation. Cette dernière est impérative au regard de la LOLF qui impose de justifier au premier euro les sommes dépensées (les internats d'excellence figurent au programme 324). L'Acsé demande que soit justifiée l'utilisation des crédits alloués.

Enfin il est nécessaire de donner un véritable contenu aux places labellisées par un recentrage sur le projet d'accompagnement pédagogique et éducatif et par une concentration sur un nombre réduit d'établissements afin qu'un coordinateur soit recruté. Il faut aussi mieux organiser la juxtaposition entre deux publics, celui des internes de droit commun et celui des places labellisées.

## EN CONCLUSION

Le rapport dresse un certain nombre de constats. Sur le plan administratif, l'objectif de la mise en place rapide des internats d'excellence est atteint et l'institution scolaire a montré ses capacités de mobilisation malgré l'impression de précipitation et d'improvisation. Du point de vue pédagogique et éducatif, il est trop tôt pour se prononcer sur l'atteinte des objectifs sans avoir organisé un dispositif d'évaluation efficient. Les interrogations portent surtout sur le profil des internes accueillis, sur les actions mises en place et sur le bilan décevant des places labellisées.

Deux questions demeurent : la première est celle de la pérennité des internats d'excellence tels qu'ils fonctionnent aujourd'hui. Se pose donc la question du financement. Les collectivités territoriales doivent être associées. La seconde tient au fait que l'internat d'excellence ne constitue qu'une réponse partielle à un besoin plus global. Les internats d'excellence peuvent servir de laboratoire pour les autres internats.

L'expérience montre donc qu'en engageant des moyens importants, avec des personnels sélectionnés, une meilleure prise en charge de quelques élèves, issus de milieux modestes, est possible. ■

1 ANRU : Agence nationale pour la rénovation urbaine
2 Acsé : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
3 ZUS : Zone urbaine sensible



Serge GUINOT
Bureau national
serge.guinot@wanadoo.fr